

PRINCIPIOS ANDRAGÓGICOS PARA EL FORTALECIMIENTO DEL COMPONENTE EMOCIONAL DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

ANDRAGOGIC PRINCIPLES FOR STRENGTHENING THE EMOTIONAL COMPONENT OF HIGHER EDUCATION TEACHERS

María Luisa Correa Reyes, Ph.D.

Universidad Tecnológica ECOTEC, Samborondón, Ecuador.
mcorrea@ecotec.edu.ec

Angelica Stay Conforme, Mgtr.

Universidad Tecnológica ECOTEC, Samborondón, Ecuador.
astay@ecotec.edu.ec

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

Recibido: 16 de septiembre de 2021

Aceptado: 11 de marzo de 2022

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar la propuesta de un sistema de principios andragógicos para la orientación del componente emocional en la educación universitaria. Acredita la necesidad de considerar pautas que permitan una adecuada organización didáctica que ha de ser desplegada permanentemente en el contexto universitario y permitirá fortalecer la preparación del docente, de forma tal, que viva la experiencia de su desarrollo personal en la unidad de su intelecto emocional y lógico racional y que esta combinación de racionalidad emocional favorezca su praxis. Se fundamenta en la investigación documental, la revisión bibliográfica de textos, artículos de revistas y documentos de autores que valoran el componente emocional como factor que incide en el razonamiento lógico y emocional del docente universitario en la actualidad. El comportamiento del docente universitario con relación al estudiante es de suma importancia, de la forma de actuar del profesor dependen las buenas relaciones entre ambos es su deber tratar de comprender a los estudiantes. También la comprensión del estudiante, es fundamental para que se establezcan lazos de fraternidad, amistad y solidaridad mutua y así lograr los objetivos de la educación superior. En este trabajo, sus recomendaciones establecen los principios y las estrategias para fortalecer el constructo emocional.

Palabras clave: componente emocional, principios andragógicos, docente universitario.



<https://doi.org/10.21855/resnonverba.v12i1.676>

ABSTRACT

This article analyzes the proposal of a system of andragogical principles for the orientation about the emotional component in university education. It is based on documentary research, bibliographic review of texts, journals and/or documents of authors who value the emotional component as a factor that affects the emotional and logical-rational intellect in the alignment of university teachers today, as well as the need to consider guidelines that allow an adequate didactic organization to be deployed and permanent in the university context to strengthen the preparation of teachers, in such a way that they live the experience of their personal development in the unity of their emotional and logical-rational intellect and that this emotional rationality favors their praxis. The behavior of the university teacher in relation to the student is of utmost importance, the good relations between both depend on the way the teacher acts, it is his duty to try to understand the students. The understanding of the student is also fundamental to establish bonds of fraternity, friendship and mutual solidarity and thus achieve the objectives of higher education. In this work, their recommendations establish the principles and strategies to strengthen the emotional construct.

Keywords: emotional component; andragogical principles; university teacher.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior como espacios en los cuales se originan los procesos formadores de enseñanza y aprendizaje, están llenas de emociones. Los resultados de un sinnúmero de investigaciones han evidenciado que el componente emocional es importante para la calidad educativa y el bienestar tanto de los profesores como de los estudiantes.

Según lo manifiestan Extremera & Fernández-Berrocal (2004) “Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un *educador emocional*”. De esta manera, para aumentar la calidad en la formación superior y lograr una interacción armoniosa entre los sujetos involucrados, es ineludible un juicio más profundo de los procesos emocionales subyacentes del sujeto que enseña y del que aprende.

En el contexto mundial desde la perspectiva de las competencias en la instrucción superior, las universidades requieren contar con individuos que tengan “complejas capacidades integradas, en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes situaciones y contextos de la vida social y personal” (Proyecto Tuning, 2007). Los principios andragógicos se concretan en la práctica a través de instrumentos que regulan el proceso educativo, no solo aquel que

aborda las asignaturas, sino también en los diferentes espacios institucionalizados donde se enseña y se aprende algo de manera intencional para la vida profesional.

El ejercicio recíproco de enseñanza y aprendizaje en las universidades demanda la formación en competencias emocionales en el profesorado, en virtud de que la inteligencia mantiene estrecha relación con los procesos emocionales que se dan y en la medida de las interacciones que se manifiestan entre los actores educativos. Estas interacciones muestran en el uno u otro referente, su nivel de comunicación de emociones, que a veces no pueden manejarse por el agotamiento, estrés, ansiedad y temores. El docente que permite al estudiante procesar la información de manera motivante, ayuda a encontrar el verdadero sentido de la educación en la formación andragógica.

La motivación en la educación superior es un factor contagioso entre estudiantes y docentes. Mientras que los primeros, una vez que están motivados muestran interés en las actividades de aprendizaje, profesan autoeficacia, realizan esfuerzos para lograr éxito, y persisten en sus tareas; los segundos, ayudan a sus alumnos en la tarea de aprender, dan tiempo adicional a la planificación del currículo, trabajan arduamente para garantizar el dominio del conocimiento e impulsan en los estudiantes las habilidades y actitudes esperadas.

Por lo tanto, para consolidar el componente emocional en el profesorado universitario se propone un conjunto de principios que constituyen un sistema en el que sus elementos interactúan entre sí, con y en función de un objetivo común, otorgándole una lógica funcional integrada, que es cualitativamente superior a la suma de cada principio. Dicho de otro modo, se promueve el desarrollo del componente emocional en el docente universitario desde un proceso de formación permanente.

El docente influye en el ejercicio organizacional educativo, es decir, en la labor de equipo, en la cultura organizacional; por consiguiente, en el logro de los objetivos institucionales. El constructo emocional es el indicador de la eficiencia en la praxis docente universitaria de manera individual o colectiva; y la creatividad y el compromiso que generan son respuestas a los desafíos que se tiene actualmente al educar en los entornos universitarios; por lo tanto, es menester alcanzar el fortalecimiento de las habilidades blandas para gestionar las emociones del docente en el aula.

REVISIÓN TEÓRICA

Componente emocional en docentes universitarios

En 1920, Thorndike fue uno de los primeros investigadores que introdujo la inteligencia emocional y la llamó "Inteligencia Social". Posteriormente Wechsler concluyó en sus estudios que, a excepción del coeficiente intelectual, hay factores que aumentan la eficiencia personal

y el rendimiento. La noción del constructo de inteligencia emocional ha transitado un largo camino desde que en la década del noventa los catedráticos y psicólogos Peter Salovey y John Mayer divulgaron los primeros hallazgos científicos en torno a este tema; sin embargo, Daniel Goleman a través de la publicación de su libro titulado "Inteligencia Emocional" fue quien popularizó el término logrando un gran alcance y difusión y sobre el cual se abrieron nuevos estudios e investigaciones.

Goleman presentó un modelo de inteligencia emocional que indicaba cómo la capacidad y habilidades de una persona en el campo de la autoconciencia, la conciencia social, la autogestión y la organización de las relaciones pueden ser efectivas para mejorar el rendimiento. Él sostiene que a pesar de que el coeficiente intelectual determina el progreso y el éxito de la carrera, contribuye solo al menos el 20% de estos logros, y que otros factores que determinan al componente de la inteligencia emocional son más importantes y distinguen a los profesionales superiores de los ordinarios. (Goleman, 1995, pág. 35)

De manera similar, el éxito en el sitio de trabajo de los docentes no solo se asocia con la flexibilidad de sus enfoques, innovación en actitudes y propiedad actualizada del conocimiento en su área de especialización, sino también por la comprensión de las múltiples necesidades de los alumnos, la capacidad de reconocer la importancia de sus potencialidades y el enriquecimiento del medio ambiente para su desarrollo.

La educación emocional del profesorado es un factor clave en la resolución de conflictos, ya que asiste con la identificación de los sentimientos del interlocutor, sus propios sentimientos y los sentimientos de los demás. La simplificación de las situaciones académicas

se pueden equilibrar a partir desde un manejo emocional que llega a ser un objetivo clave e importante en la educación Bisquerra et al., (2015) Garaigordobil & Oñederra (2010); (Vaquero, Torrijos, & Conde (2020).

Hargreaves (1998) argumenta magníficamente que "los buenos maestros no son solo máquinas bien engrasadas, son seres emocionales apasionados que conectan con sus alumnos y llenan su trabajo y sus clases con placer, creatividad, desafío y alegría" (p. 835). Es decir, que su realización docente se sustenta en el desarrollo de un cúmulo de habilidades profesionales, intelectuales y socioemocionales.

Dando énfasis al carácter social de la praxis docente, Pérez y Sabariego (2015) manifiestan que "El ejercicio de determinadas profesiones requiere de un conjunto de competencias emocionales que va más allá de la preparación técnica". Esto es, porque en la labor mediadora del conocimiento con sus estudiantes (Tacca et al., 2020) deben poseer una adecuada orientación vocacional mediante una alfabetización de sus emociones, lograda a través del

conocimiento de las teorías y dominios que componen el sustrato de la inteligencia emocional y que en los últimos años se vienen impartiendo en muchos programas de capacitación docente.

Hargreaves (1996) en relación a la educación continua que debe tener el claustro en la educación superior hace una importante acotación: “esta orientación reforzada hacia el yo y su permanente construcción pueden ser una fuente de creatividad, potenciación profesional y cambio (en principio, puede ser como quiera ser), pero también de incertidumbre, vulnerabilidad y abandono social” (p.102). Sin duda, en el estudio de los principios para el fortalecimiento del sustrato emocional en el profesorado se necesita considerar las necesidades de estos y del contexto, además de la intermediación de problemáticas educativas que podrían suscitarse en el servicio de esta noble labor.

A pesar de esto, este autor considera que el desarrollo personal y la autenticidad profesada por los educadores pueden conseguir un clima áulico positivo “si los profesores son capaces de poner en relación las satisfacciones personales e interpersonales que tienen con sus alumnos y colegas con objetivos morales de carácter generales y con las realidades micropolíticas de las organizaciones en las que se desenvuelven” (Hargreaves, 1996, pág. 103)

A partir del posicionamiento de Hargreaves es ineludible considerar una propuesta que desarrolle un sistema de principios andragógicos para el fortalecimiento del componente emocional en la educación universitaria no se puede dejar de considerar. Por tanto, conforme a los fundamentos teóricos abordados se presentan cuatro principios de acción metodológica, así:

1. Enfoque reflexivo vivencial desde el componente emocional.
2. Praxis emocional interactiva como núcleo articulador en la formación docente.
3. Creación de un clima de aprendizaje seguro y ordenado.
4. Libertad y personalización de la enseñanza.

Principio 1: Enfoque reflexivo vivencial desde el componente emocional en el contexto universitario

Entiéndase este principio desde la reflexión en las diversas actividades a partir del diagnóstico imprescindible para el desarrollo de cualquier proceso que contribuya al desarrollo emocional-personal de los docentes universitarios. Lograr que los educadores reflexionen en función del mejoramiento del proceso comunicativo vivencial en la institución educativa constituye un reto para la universidad.

Respetar este principio implica que prevalezcan estilos de comunicación que estimulen la reflexión de los docentes ya que a partir de estos se construye el conocimiento, a partir del análisis de su práctica formativa aclara el cómo, por qué y para qué de su quehacer, de forma tal que la interpretación de sus actividades permita delimitar pautas y estrategias para el mejoramiento personal y profesional.

De tal manera que, los docentes conquisten formas y estrategias de pensar; cavilar sobre el propio razonamiento y la comunicación. Es necesario asociar la formación docente a un proceso de reflexión dialéctica, donde prime la comunicación asertiva. Entonces, ¿cómo ayudar al docente universitario para que se apropie de las cuestiones actuales sobre las relaciones intra e interpersonales?, ¿cómo potenciar las competencias sociales, cognitivas y comunicativas del docente universitario?, ¿cómo introducir e implementar cambios en la práctica educativa partiendo de la reflexión en la acción?, ¿qué aspectos del componente emocional pueden llevar a motivar el bienestar en el estilo de vida que cambie al sujeto y lo vuelva constructor de su propio estilo de comunicación?

La reflexión crítica del docente sobre sus conocimientos teóricos y metodológicos respecto a su formación implica:

- La búsqueda de respuestas a los desafíos provenientes de las nuevas relaciones entre sociedad y educación a partir del referencial crítico de calidad y comunicación en el contexto de la educación emocional.
- Una concepción de formación del docente que los convierta en sujetos comunicativos, crítico-reflexivos, con la convicción de que la práctica es la referencia de la teoría y esta es la nutriente de una práctica de mejor calidad en términos de interacción personal. Y, para dar cumplimiento a esto, es pertinente establecer dinámicas para el autoconocimiento y abrir espacios interdisciplinarios para que el docente universitario aprenda a autorregular sus emociones y establecer una comunicación emocional equilibrada.

Dentro de la práctica andragógica del siglo XXI, la labor educativa, es facilitar la entrega de la información y motivar el conocimiento a través de las habilidades personales y profesionales desplegadas en la cátedra, cuyo efecto modificador va influir activamente en el aprendizaje del estudiante. El docente debe creer en la educación transformadora, querer lo que hace, estar convencido de su papel y de su importancia en la formación del educando; debe planear sus trabajos, elaborar el plan de asignatura y gestionar las formas de evaluación concordantes con los objetivos de aprendizaje.

Además, entre otros propósitos, está el de mantener buenas relaciones con el estudiante y con sus colegas, orientar los estudios, rendir informes precisos, interesarse por la participación, captar la confianza, dialogar, reconocer los esfuerzos de los estudiantes, inculcar sentimientos de colectividad, ser persuasivo, ayudar a enfrentar y resolver problemas, dirigir, coordinar y orientar la enseñanza hacia la creatividad y ser optimista con actitud investigativa, sumado a la voluntad y el compromiso ético que responden a la pertinencia de los programas ofrecidos como fundamentos de la educación superior.

Principio 2: Práctica emocional interactiva como núcleo articulador del componente emocional en la formación del docente universitario.

La práctica profesional constituye la intencionalidad educativa, las acciones, los métodos y los estilos de trabajo del docente. La práctica es el núcleo funcional y el espacio de síntesis y generalización de la docencia, por tanto, su reflexión es de interés para todo y propicia la actualización de la cultura científica profesional del docente.

El término práctica proviene del latín *practicus* y del griego *praktikos*, que significa “terreno de la realidad tangible, o aquello cuyo fin es llegar a ser en el orden de lo real; lo factible, por tanto: “práctico es aquello que puede ponerse en práctica”. (Herder Editorial S.L., 2017). Desde esta perspectiva se debe satisfacer la necesidad de analizar lo concerniente a la conducta personal, a la vida o acción profesional, poniendo en situación reflexiva los métodos, los procedimientos, las acciones que se emplean en la profesión docente; las decisiones, los estilos de comunicación; a fin de determinar cómo esto se articula con el sentimiento de bienestar emocional, entendiéndose seguridad, autoconfianza, autoestima, que a su vez los motiva para la educación emocional de sus estudiantes.

El análisis de la práctica otorga a la reflexión sobre la acción docente profesional la función de construir el orden real de la lógica educativa que debe primar en la educación emocional de los docentes universitarios. Con la aplicación del principio, la práctica deviene como un instrumento de transformación de la realidad educativa y exige un sustento de metarreflexión emocional, pues, difícilmente puede haber una práctica formativa para el desarrollo del componente emocional de los docentes universitarios sin una reflexión sobre cómo gestionar sus propias emociones.

Hay muchas definiciones de reflexividad y varían de acuerdo a las disciplinas de estudio, no obstante, se podría concordar en que es una evaluación sistemática de las presuposiciones y suposiciones de uno; tanto en aspectos teóricos como metodológicos. “La práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, el cual sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (Domingo & Gómez, 2014). En la cátedra se amplía el concepto, puesto que no solo es pensar quiénes

son los docentes, sino cómo ellos aportan a su propia enseñanza y erudición y a sus interacciones socioemocionales.

También, gran parte de la escritura sobre la práctica reflexiva se encuentra en la educación: ¿Cómo integrar la reflexividad en la enseñanza? La reflexividad en la enseñanza significa que el docente tiene que estar constantemente abierto a reconocer que tiene sesgos que han dado forma a su enseñanza. Ya que no siempre se es consciente de eso y podría desencadenar prejuicios o suposiciones que requieran de un ajuste sobre la calidad de su praxis educativa. Por lo tanto, este proceso muestra cómo los apegos emocionales y la reflexividad del docente son implicados en la toma de decisiones, y cómo se cruzan los apegos y la reflexividad. Esta realización es un requisito para analizar cómo se enseña a los profesores a sentir el mundo a través de una lente ideológica.

Por otro lado, se debe construir esfuerzos para fomentar y apoyar la co-reflexividad en el aula al hacer preguntas que desafíen a los estudiantes, como: ¿qué te hace decir eso?" o ¿cuál es el pensamiento detrás de esa pregunta o detrás de esa respuesta?, y realmente apoyarlos para que hagan lo que se está modelando en la práctica reflexiva de considerar sus suposiciones, sus teorías para analizar en conjunto ¿por qué se piensa de determinadas formas?, ¿por qué se creen ciertas cosas?, y ¿de dónde viene eso y cómo da forma al aprendizaje?

El reconocimiento de los aspectos emocionales de la reflexividad permite comprender los mecanismos con los que se produce la reflexión docente y se convierte en una estrategia disciplinaria o subversiva. "Los maestros intelectualmente abiertos examinan de manera constante los fundamentos que subyacen a lo que se toma como natural y correcto, y se preocupan por descubrir pruebas contradictorias" (Zeichner, 1993). En particular, se teoriza como un concepto y una praxis que no solo reconoce cómo los procesos reflexivos son profundamente emocionales, sino que también cuestiona cómo las emociones se entrelazan con las relaciones de poder y los procesos reflexivos para legitimar o deslegitimar ciertas prácticas docentes.

También, Zeichner (1993) manifiesta que "el profesional mantiene un diálogo reflexivo con las situaciones en las que se desarrolla su actividad, encuadrando y resolviendo problemas sobre la marcha". En consecuencia, el docente como "practicante reflexivo" explora los problemas de la práctica en el aula con el propósito de solucionarlos; toma en consideración los contextos institucionales y culturales en que tiene lugar la enseñanza; y asume la responsabilidad personal de su desarrollo profesional.

Para Domingo & Gómez (2014) “en estos nuevos planteamientos la formación docente opta definitivamente por basarse en la práctica, de modo que su eje central parte de la experiencia y la práctica y su reflexión sistemática, con el fin de aprender de la misma”. Se puede concluir en este apartado, en que la práctica reflexiva educa las emociones y normaliza determinadas prácticas docentes que iluminan la realidad de las luchas relacionales en los contextos locales de enseñanza, creando oportunidades para que los profesores adopten una postura crítica en su propio papel e influencia.

Principio 3: Creación de un clima de aprendizaje seguro y ordenado

Investigar los factores asociados a un clima de aprendizaje seguro y ordenado es un aporte a la comprensión de estos procesos y a la manera en que se desarrollan en el contexto educativo. Usualmente, el clima emocional es un fenómeno colectivo, que consiste en la distinción de un conjunto de aspectos emocionales que influyen en la dinámica de la acción grupal.

Tomar en consideración este principio en la formación del docente de la universidad pasa por la comprensión de las emociones como vivencias compartidas, es decir, como procesos que responden y condicionan la dinámica del grupo clase en particular y del contexto universitario en general, por cuanto, un clima emocional se concreta en ciertos espacios o lugares. Este criterio refrenda la idea de que en el contexto educativo universitario y en el aula, particularmente el clima socioemocional subyace como una variable independiente que favorece o desfavorece los aprendizajes. (Casassus, 2006, pág. 162)

Igualmente, este autor argumenta que “El proceso más importante es el clima emocional que se genera en el aula, la percepción de los alumnos en cuanto al clima emocional tiene una incidencia muy fuerte en los resultados” (Casassus, 2006, pág. 167) por ejemplo, el estudiante cuando participa y recibe reconocimientos del docente se siente que pertenece y encuentra identidad con sus pares. Tratar a otras personas como se desea ser tratado es crear las condiciones de empatía en la comunicación que valora e incluye al estudiante.

El componente emocional en la educación universitaria se puede modificar bajo la influencia del proceso de educación encaminado a promover en el docente el uso de herramientas para la gestión de sus emociones. Un clima emocional favorable implica una atmósfera en la que se originan aprendizajes significativos, es por esta causa que se debe poner especial énfasis en su estudio, pues se ha determinado que es uno de los aspectos que más impacto tiene sobre la capacidad de aprendizaje del estudiante: El estado emocional por el que atraviesa el docente universitario determina su desempeño y actitud frente a los contenidos desplegados en el contexto áulico.

Como el estudiante es el centro del proceso educativo, el docente es parte fundamental en el aprendizaje y cumplimiento de expectativas, y las habilidades emocionales que juegan un rol notable en la interacción docente-estudiante. El docente debe tener disposición y capacidad de comunicación interpersonal.

Principio 4: Libertad y personalización de la enseñanza

El principio que se propone parte de los presupuestos teóricos de Pierre Faure en los cuales se legitima la educación personalizada fundamentada en la filosofía de la confianza en el docente universitario, así como en sus potencialidades y autovaloración. Pierre Faure refiere que el docente universitario es capaz de autodescubrirse, por ello la finalidad de la educación personalizada es ofrecerle la oportunidad para aprender la responsabilidad de autovalorarse y valorar adecuadamente a los otros.

Aplicar este principio en el fortalecimiento del componente emocional en la educación universitaria permite concebir al docente como un sujeto único, singular, que reconoce sus potencialidades y limitaciones. Desde la libertad y la conciencia de sus actos y decisiones ha de desarrollar una comunicación con sentido del otro para que a la par constituyan una comunidad. Faure ilustra que “en consecuencia, aceptan la institución en cuanto que son considerados miembros conscientes y responsables” (Faure, 1976, pág. 136).

Con este principio se abre un espacio a la libertad del docente con responsabilidad, lo convoca para desarrollar sus mejores cualidades. “Se ven llevados a prestarse una ayuda mutua, a colaborar, a responsabilizarse realmente no sólo de su clase, sino también de las preocupaciones de la escuela. Se muestran deseosos de realizar progresos pedagógicos y se unen para trabajar en ello” (Faure, 1976).

El docente universitario tiene la responsabilidad de elegir su material, trabajo, ritmo y aceptar sus consecuencias. “Necesita animarse a sí mismo y tomar las medidas necesarias: reflexión, observación, puesta en tela de juicio y también iniciativa para buscar los mejores medios para el grupo que constituye su clase y para cada uno de sus alumnos” (Faure, 1976). La libertad en plenitud lo lleva a buscar el progreso, la mejora, el crecimiento; conquistar la libertad suprema, que consiste en que las cosas se hagan a libre elección bajo la motivación o el deseo de realizarlas.

Desde un enfoque pragmático, en aspectos que deriven en la búsqueda de la transformación e innovación del quehacer educativo hay que evaluar cuidadosamente todos los aspectos del entorno universitario, ya que es tan importante la continuidad y universalidad de la educación en estructuras como el espacio, el tiempo dedicado al trabajo personal, el estudiante, el docente, los materiales, las actividades extracurriculares, etc. “Esto constituye

ya una gran evolución hacia la justicia social: el respeto a cada persona, la ayuda prestada a cada persona, gracias a la organización de una educación y una enseñanza personalizada y comunitaria” (Faure, 1976). Nada es insignificante en una tarea donde los factores decisivos son múltiples e interdependientes.

La personalización de la enseñanza busca el empleo de estrategias andragógicas para promover la singularidad del docente universitario, propiciar el desarrollo de su personalidad como síntesis creativa, capaz de manejar cada acción personal con pertinencia social. “La educación universitaria no debe restringirse a la mera transmisión de información, sino abrirse a la persona y a la relación intersubjetiva” (Beccaria & Castro, 2020).

Bajo un punto de vista flexible pero disciplinado de la educación se debe empujar a los estudiantes a ser libres pensadores profundamente creativos, tomadores de riesgos intelectuales y solucionadores autónomos de problemas del mundo. Y si de formador de profesionales para la vida social y productiva se trata, el docente universitario debe estar comprometido con este principio. El docente debe tener conocimientos sólidos del saber disciplinar propio de la carrera y de los saberes andragógicos necesarios para el ejercicio de la docencia; debe manejar la teoría y la práctica del currículo y de la evaluación como praxis investigativa cultural de la docencia.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología desarrollada para la investigación es de enfoque cualitativo y abordaje fenomenológico cuyo objetivo según Hernández-Sampieri et al. (2014) es “examinar, percibir y experimentar los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados de la realidad para descubrir, construir e interpretar lo investigado”. Se analizó desde la perspectiva del constructo de las emociones las concepciones teóricas de un sistema de principios andragógicos para la orientación del componente emocional en la educación universitaria.

El diseño es documental, puesto que la búsqueda se instrumentó a través de la recopilación de los contenidos se basó en la revisión sistematizada de informaciones bibliográficas que permitieron ordenar los contenidos provenientes de autores especializados, cuyas fuentes como: textos, artículos, revistas indexadas, documentos electrónicos y audiovisuales contribuyeron en esta propuesta.

El objetivo principal de este estudio fue definir un sistema de principios para orientar el componente emocional en la educación universitaria en los cuales se desprenden los siguientes objetivos específicos empleados para la selección de la información presentada:

1. Definir el componente emocional en la educación superior a través de los bases teóricas y científicas de Thorndike, Salovey, Mayer, Goleman; aportaciones sobre el manejo emocional de Bisquerra, Garaigordobil y Oñederra, Vaquero-Diego et al.; y los cambios que debe presentar el profesorado en la postmodernidad según las premisas de Hargreaves.
2. Establecer un sistema de principios andragógicos para la orientación del componente emocional en los docentes universitarios a través de las contribuciones de las autoras de esta investigación apoyadas en las acepciones de la práctica reflexiva de Domingo & Gómez y Zeichner; las conceptualizaciones del clima de aprendizaje de Casassus; y finalmente las definiciones de Faure y Beccaria & Castro sobre la libertad y personalización de la enseñanza.

Tabla 1*Categorización de las variables*

Variables	Concepto	Categorías
Independiente: Sistema de principios andragógicos	Andragogía es la ciencia y el arte que se desarrolla a través de una praxis fundamentada en los principios de Participación y Horizontalidad; cuyo proceso, al ser orientado con características sinérgicas por el Facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización. (Alcalá, 1999)	1. Enfoque reflexivo vivencial desde el componente emocional. 2. Praxis emocional interactiva como núcleo articulador en la formación docente. 3. Creación de un clima de aprendizaje seguro y ordenado. 4. Libertad y personalización de la enseñanza.
Dependiente: Componente emocional	Las emociones son sistemas psicológicos básicos que regulan la adaptación de un individuo a demandas personales y ambientales.	1. Experiencias de carácter afectivo 2. Experiencias de carácter cognitivo 3. Experiencias de carácter expresivo 4. Componentes motivacionales 5. Componentes fisiológicos

Fuente: Elaboración Propia

En el contexto de educación superior, el aspecto emocional que está directamente relacionado con el aprendizaje, la instrucción en el aula y los logros alcanzados en el binomio docente-estudiante, se experimentan una variedad de emociones de carácter afectivo, cognitivo, motivacionales y fisiológicas que influyen en su percepciones y comportamiento.

Estas expresiones a menudo se relacionan significativamente con otras dimensiones como la motivación, estrategias de aprendizaje, recursos cognitivos, autorregulación académica, autoconcepto y logro académico.

A través de las concepciones de la teoría andragógica de Knowles (Knowles, 1980) sobre el autoconcepto, la experiencia, la disposición, la orientación y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje se ha modelado un sistema de principios andragógicos cuyos ejes temáticos se vinculan entre sí para articular la orientación del componente emocional en la educación universitaria: (1) Enfoque reflexivo vivencial desde el componente emocional; (2) Praxis emocional interactiva como núcleo articulador en la formación docente; (3) Creación de un clima de aprendizaje seguro y ordenado, y, (4) Libertad y personalización de la enseñanza.

CONCLUSIONES

La enseñanza y aprendizaje en las universidades demanda la formación en competencias emocionales de los docentes, porque el aprendizaje intelectual mantiene estrecha relación con los procesos emocionales que se dan producto de las interacciones entre los actores de este proceso formativo.

El sistema de principios andragógicos para el fortalecimiento del componente emocional del docente en la educación superior apoya al educador en su praxis profesional universitaria, estimula sus capacidades, sus estructuras mentales, sus intereses, sus motivaciones y necesidades para gestionar sus emociones y en consecuencia las de sus estudiantes.

El papel del docente es crucial para que pueda liderar el cambio y adaptarse a las necesidades actuales, precisa de una mayor autonomía para innovar de forma dinámica y reflexiva. Los docentes precisan ser profesionales críticos y reflexivos, necesitan practicar la observación, la indagación y la gestión áulica en un espacio complejo que se configura como un verdadero ecosistema permanentemente dinámico.

El perfil del docente es el de un profesional líder y facilitador que entra en un proceso de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización y –si se hace necesario– de cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento y teorías implícitas; que adoptan una nueva perspectiva y comprenden que la acción en el aula siempre va acompañada de un componente de investigación. Es de vital importancia garantizar su finalidad primordial: reflexionar sobre la práctica para mejorarla.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalá, A. (1999). *"Es la Andragogía una Ciencia?"*. Caracas: Ponencia. Postgrado U.N.A.

- Beccaria, M., & Castro, M. (2020). Personalizar la educación universitaria desde el vínculo profesor-estudiante. *Revista de artes, humanidades y ciencias sociales A&H*(12), 130-142. Obtenido de https://upaep.mx/images/revista_artes_humanidades/pdf/AH_12_09.pdf
- Bisquerra, R., Pérez, J., & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Domingo, Á., & Gómez, V. (2014). *Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea. Obtenido de De la reflexión ocasional a la práctica reflexiva.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-10. doi:<https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Faure, P. (1976). Entrevista con Pierre Faure. *Revista de educación* (247), 135-139. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11162/82917>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243–256. doi:<https://doi.org/10.30552/ejep.v3i2.55>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Pergamon*, 14(8), 835-854.
- Herder Editorial S.L. (2017). *Enciclopedia Herder*. Obtenido de Práctico: <https://encyclopaedia.herdereditorial.com/wiki/Pr%C3%A1ctico>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. Ciudad de México: McGraw-Hill Education / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education*. New York: Cambridge.
- Pérez-Escoda, N. &. (2015). Valoración de la efectividad de la formación en competencias emocionales en educación superior. *AIDIPE (Ed.), Investigar con y para la sociedad*, 2, 965-976. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/288990292_Valoracion_de_la_efectividad_de_la_formacion_en_competencias_emocionales_en_educacion_superior

- Proyecto Tuning. (2007). *Informe Final-Proyecto Tuning-América Latina*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Obtenido de http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-Report_SP.pdf
- Tacca Huamán, D., Tacca Huamán, A., & Cuarez Cordero, R. (2020). Inteligencia emocional del docente y satisfacción académica del estudiante universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(1).
- Vaquero, M., Torrijos, P., & Conde, M. (2020). Relation between perceived emotional. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 33(1), 1-10. Obtenido de <https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-019-0139-y>
- Zeichner, K. (1993). *El maestro como profesional reflexivo*. (U. o. Seattle, Ed.) Obtenido de Cuadernos de Pedagogía: [https://www.researchgate.net/publication/303444761_El_Maestro_Como_Profession al_Reflexive/citations](https://www.researchgate.net/publication/303444761_El_Maestro_Como_Profession_al_Reflexive/citations)